

AİLENİN İYİMSER BİR AÇIDAN GERÇEKÇİ YORUMU: İNANÇLAR VE BEKLENTİLER

Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR
Gazi Üniversitesi
Mesleki Eğitim Fakültesi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

ÖZET

Bugün aileler, çocuklarını sağlıklı üretken yetişkinler olarak yetiştirirken sayısız stresle ve ciddi zorluklarla karşılaşmaktadırlar ve yeni öğeler eski alışkanlıkların yerini almaktadırlar. Eğitilmiş bir iş gücüne olan talep arttıkça, çocuklar için ayrılan zamana olan bağımlılıkları da artmaktadır. Günümüzde bir rol modeli, akıl hocası yada gençlere iyi bir arkadaş olacak yetişkinlerin çok fazla bulunmadığına ve toplumsal erozyona tanık olmaktayız. Aileler ve onların ergenlerini destekleyen kültürel ve toplumsal kaynaklar azalmaktadır. Bunun sonuçları oldukça yıkıcı olmaktadır. Çocuklar ve aileler çeşitli problemler ile karşı karşıya kalabilmektedirler: uyuşturucu ve alkol kullanımı, intihar olayları, cinayet ve şiddet, genç ergenler arasındaki cinsel ilişkiler, beslenme bozuklukları ve kronik hastalıklar, suç olayları ve yoksulluk düzeyinin artması gibi (bkz. Huuelman, 1994; Rutter&Smith, 1995). Birçok ergen gittikçe artan bir düzeyde güvensiz ve zararlı bir çevrede yetişmektedirler. Gerçekte çocukların yaklaşık yarısı gelecekteki yaşamlarına zarar verecek ciddi bir risk içinde bulunmaktadır (Carnegie Council on Children, 1995). Sonuç olarak, ya aile süreci ya da aile esneklik bakış açısı kullanılarak, değişik sosyal geçmişleri bulunan ailelerin çocuklarının okul hayatını nasıl etkiledikleri konusunda bu araştırma yürütülmüş ve geniş çaplı bir resim karesi olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: aile-çocuk ilişkisi, iyimsir bakış açısı, duygusal paylaşım

A REALISTIC INTERPRETATION OF FAMILY WITH AN OPTIMISTIC POINT OF VIEW: THE BELIEVES AND EXPECTATIONS

ABSTRACT

Families and children today face innumerable stresses and severe challenges as they attempt to raise children into healthy

productive adults and new elements have entered the old mix. As the demands for an educated workforce have increased, so has the time of dependence for the children. It has been witnessed the erosion of communities and the shrinking availability of adults to act as role models, mentors, or just good friends to young people. The cultural and community resources that have supported families and their adolescents' have been shrinking. The consequences are devastating. Children and their families are facing multiple problems: incidences of drug and alcohol abuse; incidences of suicide, of homicide and violence; incidences sexual relations among younger adolescents, incidences of eating disorders and chronic diseases, incidences of crime, and of increased levels of poverty. (see, e.g., Huuelman, 1994; Rutter&Smith, 1995). Many adolescents grew up in an increasingly unsafe and harmful environment. In fact, nearly half of the children are now at risk of seriously damaging their future life changes (Carnegie Council on Children, 1995). As a result, this study using either the family process or the family resilience perspective has been conducted generating a rich picture of how families of varying social backgrounds influence their children's school lives.

Key Words: family-child relationship, optimistic view, emotional sharing

1. GİRİŞ

1980 öncesinde, çocukların öğrenmesinde ailenin etkisini araştıran araştırmacılar (Hetherington, Featherman, & Camara, 1982) eksik tabanlı araçlar kullanmışlardır. Bir aile yapısı bakış açısını kullanan bu araştırmacılar yalnızca bir aile türünün - evde kalan annenin bulunduğu bozulmamış iki ebeveynli aile- normal olduğunu ve çocuklar üzerinde olumlu bir etkisinin olduğuna inandılar. Bu araştırmacılar gençlerin ihtiyaçlarının ve akademik problemlerinin esas kaynağının buldukları yer, özellikle de aşağıda bahsedilen yapısal özelliklerden bir ya da bir kaçına sahip aile grupları olduğunu düşünmüşlerdir: (a) boşanmış aileler, (b) çalışan anne, (c) kayıp veya eve gelmeyen baba (d) genç anne, (e) düşük eğitimli anne, (f) şehre yeni gelmiş olma (g) ırksal veya etnik azınlık, (h) sınırlı gelirle geçinme veya (i) şehirde stresli bir çevrede oturma. Bu yaklaşımın yansımaları babanın ailede olması veya olmamasının çocuğun okul performansı üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır (Herzog & Sudia, 1973).

Toplum; ebeveynleri çocuklarının hayatlarındaki temel güçmüş gibi işlemeye devam ederken, bugün ebeveynler genelde ümitsizce daha geniş bir toplumun çocuklarının üzerindeki etkisini azaltmayı deneme yoluna gitmektedirler (Pipher, 1994, 1996). Pipher, (1994, 1996) kendi benliğini kaybedip çocukluklarını yaşayan ve daha geniş bir toplumda yaşamaya zorlanan kız çocuklarının probleminin ve bunun uygun aile davranışındaki tanımının canlı bir portresini çizmiştir. Pipher'e göre "Bugün çoğu aile kültür ajanı değildir, daha çok çocuklarının ergenlikle yüz yüze geldiği kültürel aşılamanın düşmanlarıdır. Bunlar

kızlarının gerçek benliğini bulmaya karşı mücadele etmektedirler” (1994, s 67). Bu mücadeleyi tanıyamadıkları için, terapistlerin ailenin işlevsel rolüne karşı ailedeki işlevsizliğin ne olabileceğini vurgulamaya çalışırken, anne, babaların olayı yatıştırma çabaları terapistleri ebeveyn ve çocuk arasındaki çatışmasının doğasını anlamada sıkıntıya sokmaktadır. Kişilerarası terapi cinsin sosyal yapısının kendini inkar etmesi boyutunu da göz ardı etmektedir (Faludi 1991; Miller, 1994).

Aile yapısı veya sosyo-ekonomik durumun tek başına öğrencilerin okulda başarılı olamayacağı düşüncesini reddeden bu araştırmacılar (Clark, 1983; Dornbush et al., 1987), çocukların başarılı okul performansı için gerekli zihinsel yapıları oluşturan şeylerin inançlar, etkinler ve tüm ailenin karşılıklı ilişki tarzı olduğunu varsayan bir aile süreç bakış açısı önermişlerdir. “Aile sistemler” yaklaşımını benimseyen bu araştırmacılar aileye karşılıklı bağımlı bir birim olarak bakmaktalar ve özel bir ailedeki çocukların davranışları ve inançlarının ancak aile üyelerin birlikte nasıl işlev gösterdiklerine bakarak anlaşılabilirliğini düşünmektedirler. Ayrıca bu araştırmacılar ailenin inançları ve davranışlarının sabit olmadığına, bunun yerine aile üyeleri geniş bir sosyo-kültürel bağlamda zorluklar yaşadıkça ve bunlardan etkilendikçe bunların zamanla değişebileceğine inanıyordu.

Değişik bilim dallarından araştırmacılar ve uygulamacılar aile esnekliğini tanımlamak ve anlamak için uyumlu bir çalışma yaptılar (Conger & Conger, 2002; McCubbin, Balling, Possin, Frierdich, & Bryne, 2002; Queiro-Tajalli & Campbell, 2002; Walsh, 1998, 2003). Örneğin McCubbin ve McCubbin (1996), özel aile niteliklerinin bir ailenin stresli bir yaşamdan kurtulmasına imkan sağlamada yer aldığı koruyucu rolü tanımlayan Aile Stresi, Uyumu ve Adaptasyonu için Uyum Modeli geliştirdiler. Bunun tersine Conger ve Conger aile esnekliğini yakın ve destekleyici aile bağları gibi zamanla ailenin özel bir duruma ve gelişme aşamasına tepkisinden ortaya çıkan özel işlemler açısından kavramsallaştırmışlardır.

Sonuçta, değişik sosyal geçmişi olan ailelerin çocuklarının okul hayatlarını nasıl etkilediğini resmini çizerek hem aile sürecini hem de aile esnekliği bakış açısını kullanan çok sayıda araştırma yapılmaktadır (Bempechat, 1998; Clark, 1983; Crouter, McDermid, McHale, & Perry-Jenkins, 1990; Dornbush & Ritter, 1992; Eccles & Harold, 1996; Kellaghan, Sloane, Alvarez, & Bloom, 1993; Lam, 1997; Snow, Barnes, Chandler, Goodman, & Hemphill, 1991). Biliyoruz ki, aile üyelerinin çocuklarıyla ilişki kurduğu özel yöntemlerin aile durumu değişkenlerine göre (gelir, ebeveyn eğitim düzeyi) veya aile yapısı değişkenlerine göre (değişmemiş veya boşanmış aile) çocukların okul başarılarında daha güçlü tahminlerdir. Örneğin, Walberg (1984) öğrencinin okuma başarısındaki yalnızca % 25’lik değişkenin sosyal sınıf veya aile yapılanması (değişmemiş veya boşanmış aile) ile açıklanırken, okuma başarısındaki % 60’lık değişkenin aile üyelerinin çocuklarıyla uğraşırken kurdukları özel ilişki ile açıklanmaktadır.

2. İNANIŞLAR VE BEKLENTİLER

Sosyo-ekonomik düzeylerde, üstün başarılı öğrencilerin bulunduğu aile üyeleri (a) güçlü amaç düşüncesi (b) pozitif gönütüm ve (c) üst düzey kişisel etkinlik (Bugental et al., 1989; Clark, 1983; Edin & Lein, 1997; Jackson, 2000; Murry et al., 2002) ile karakterize olmuş farklı şekillerdeki inançlar ve beklentiler göstermektedir.

2.1. Amaç Düşüncesi. Araştırmacıların bildirdiğine göre üstün başarılı ebeveyn/bakıcılar güçlü bir amaç düşüncesine sahiptir ve kendi hayatlarında amaç oluşturmamanın gerekliliğini gösterirler, kendilerini bu amaçlara uymaya adanmış ve zor işlerde ısrar ederler (Clark, 1983; Edin & Lein, 1997; Furstenberg ve ark., 1999; Jackson, 2000). Ebeveynler aynı zamanda çocuklarından da kendileri için amaç belirlemelerini ve bu hedeflere ulaşmak için çok çalışmaları gerektiğini beklerler (Crosnoe, Mistry, & Elder, 2002; Eccles & Harold, 1996; Marjoribanks, 1979; Snow ve ark. 1991). Amacı olan bu beklenti birkaç şekilde yapılır. Birincisi, ebeveynler sık sık gelecekteki yaşam hedefleriyle ve ona ulaşmak için atılacak gerekli adımlarla ilgili çocuklarına telkinde bulunurlar. Çocuklarının hayal etmesi, gelecekle ilgili planlar yapması ve “daha iyi bir hayat” aramaları için teşvik ederler. İkincisi, sürekli olarak kendilerini örnek olarak kullanırlar, defalarca çocuklarının eğitim ve işle ilgili kazanımlarında her zaman daha iyi olmak için uğraşmaları konusunu vurgularlar (Eccles & Harold). Üçüncüsü, bu ebeveynler amaçlarını nasıl oluşturmaları gerektiğini çocuklarının kendilerini amacı olan bir okul hayatına adanmalarını sistematik olarak vurgulayarak bir amaç doğrultusunda nasıl hareket edeceklerini öğretirler. Bir grup çalışma ebeveyn beklentileri ile öğrencilerin okul başarıları arasındaki bu ilişkiyi teyit etmiştir (Crosnoe et al.; Eccles & Harold; Marjoribanks; Snow ve ark.).

2.2. Pozitif görünüm: Üstün başarılı aileler kendi hayat şartları ile ilgili iyimser düşünürler ve kendi çocuklarına bir öğrenme fırsatı oluşturup ters durumları gözlemleyerek iyimser düşüncelerini öğretirler. Örneğin, iyimser görüşlü düşük gelirli anneler daha destekleyici ve kapsamlı ebeveyn uygulamalarını kullanmaktadırlar (Edin & Lein, 1997; Furstenberg et al., 1999). Ciddi maddi baskılara rağmen gelecekle ilgili iyimser olan ve daha büyük algılama kontrol duygusuna sahip aileler daha az psikolojik ve fiziksel belirtiler göstermekte ve tutarlı disiplin, gözlemleme, problem çözme ve tümevarımsal sorgulama dahil daha etkili ebeveyn uygulamaları ile uğraşmaktadırlar (Bugental ve ark., 1989; Murry ve ark., 2002). Diğer araştırmacılar da düşük gelirli ailelerde iyimserlik ve kolektif etkinlik var olduğu zaman çocukların okulda daha iyi olduğunu ve üniversiteye gitme ihtimalinin daha fazla olduğunu ve kendi yaşam fırsatlarını arttırdıklarını belirtmişlerdir (Crosnoe ve ark., 2002).

Anne-babaların çocuklarının iyimser olmasını nasıl öğrettiğini ve iyimserliğin psikolojik esneklikle nasıl bağlantılı olduğunu keşfeden yeni bir araştırma da ailelerin psikolojik esnekliği telkin etme gücünü onaylamaktadır

(Aspinwall, Richter, & Hoffman, 2001; Seligman, 1991, 1996). Örneğin Seligman (1991), insanların stresli deneyimlerin potansiyel zararlı etkilerine karşı nasıl direnç göstermesi gerektiğini öğrendiği süreci tanımlamak için “öğrenilmiş iyimserlik” kavramını ortaya atmıştır. Özetle, üstün başarılı çocukları olan aileler çocuklarına öncelikle kişinin karşılaşılabileceği kişisel engeller ile eğitim konusunda destekleyici konuşmalar yoluyla ve çocukların vakitlerini ve enerjilerini okulla ilgili işlerde geçirmesini öneren açık tavsiyeler vererek bu engelleri nasıl aşacağını gösteren stratejileri öğretmektedirler Clark, 1983; Furstenberg ve ark., 1999; Jackson, 2000; Orthner, Sampei, & Williamson, 2004).

2.3. Kişisel etkinlik düşüncesi. Üstün başarılı öğrencilerin bulunduğu aileler, yaşamın görevlerine ve zorluklarına karşı etkili bir yaklaşım göstermektedirler (Bugental ve ark., 1989; Sigel, McGillicuddy-Delisi, & Goodnow, 1992; Eccles & Harold, 1996; Furstenberg ve ark. 1999; Jackson, 2000; Machida, Taylor, & Kim, 2002). Stresler ve yaşamın zorlukları dolayısıyla cesaretlerinin kırılması ve durağan olmalarından ziyade, aile üyeleri “zorluğu karşı direnmektedir”. Başarabileceklerinden emindirler. Bu “yapabilirsin” yaklaşımı kendini birkaç şekilde göstermektedir. Birincisi ebeveynler öğretmenler ve toplumun diğer bireyleriyle ilişkileri konusunda pozitif beklentiye sahiptirler (Eccles & Harold). Okulun çocukların eğitimi için bütün sorumluluğu sahip olması gerektiğine inanmaktan ziyade bu ebeveynler, çocuklarının becerilerini geliştirmede okulla birlikte aktif olarak hareket etmeleri gerektiğine inanırlar (Clark, 1983; Furstenberg ve ark.). Bu yüzden, evde çocuklarının genel bilgiyi elde etmelerine yardımcı olacak öğrenme etkinlikleriyle uğraşırlar ve çocuklarına okul için gerekli olan öğrenme becerilerini geliştirmede yardımcı olurlar. Ayrıca bu ebeveynler okulu ziyaret ederler ve rutin olarak çocuklarının okul ödevlerine ve diğer öğrenmeye katkı sağlayan etkinliklere katılmalarını gözlemlerler (duygusal olarak da destek olurlar).

İkincisi, anne-babaların bir zorlukla karşılaştığı zaman çocuğun direncini ve performansını aktif olarak destekleyerek kişisel etkinlik düşüncesini geliştirmeye girişimindedirler (Clark, 1983; Eccles & Harold, 1996; Scheiler & Carver, 1992). Bu üç tanımlanabilir yolla yapılmaktadır: Birincisi, ebeveynler sık, sık kendi çocuklarının “kendileri için bir şey yapması” gerektiği davranışını aktararak kendi yaşamlarını belirlemelerini tembih ederler. İkincisi, ebeveynlere aktif olarak, zor durumlarla karşılaştıklarında kendi becerme ve ümit etme duygularını desteklerler. Üçüncüsü, bu ailelerdeki ebeveynler rutin olarak bir zorlukla karşılaştığında nasıl sabredileceğini ve kendi durumları için kişisel sorumluluğu nasıl değerlendireceklerini öğretmek için zaman ayırırlar. Her zaman bir şeyi değiştirmek için neyin mümkün olup, neyin mümkün olmadığına nasıl karar verecekleri üzerinde dururlar. Öğrenciler bir işte ve hedef izlemede başarısız olduklarında, ebeveynler şüphelerini giderme ve teselli etme yollarına giderler. Kendini suçlamaktan kaçınmaları için başarısızlığı uygun bir bağlama oturmalarını öğretmeye çalışırlar. Sözel olarak kendilerin değerli olduklarını, ve aile için önemlerini vurgulayarak ve tekrar, tekrar kendilerine özen gösterildiğini söyleyerek yeterliliklerini (yetenek) ve kendilerine saygılarını teyit ederler (Clark; Furstenberg et al., 1999; Jackson, 2000; Orthner et al., 2004).

Bempechat’ın (1998) araştırması, ebeveynlerin çocuklarının bir zorlukla karşılaştıklarındaki performanslarını ve dirençlerini teşvik etmede aldıkları bu çok önemli role vurgu yapmaktadır. Anne-babaların, düşük gelirli beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin matematikte başarılı veya başarısız olmadaki etkilerini araştıran Bempechat, sadece çocuklarının eğitimiyle ilgilenen fakir ve azımlık ebeveynlerin değil, aynı zamanda üstün başarılı öğrencilerin, etnik geçmişi ne olursa olsun, doğuştan gelen başarı yeteneklerine ve çabalarına inandığını ve aynı zamanda başarısızlıklarında yetenek eksiklerini suçlamama eğiliminde olduklarını keşfetmiştir. Bu yüzden, çocuklarının öğrenmeleri için ebeveynlerin motivasyon desteğinin, özellikle de ebeveynlerin çocuklarının bir stres ya da başarısızlık durumunda, yeni becerileri öğrenme ve uzmanlaşmada esnek davranabilme yeteneklerini aktaran ince mesajların son derece önemli olduğu sonucuna varabiliriz.

3. DUYGUSAL BAĞLILIK

Akademik olarak başarılı olan öğrencilerin aileleri, kendi ailelerini karşılıklı duygusal destek ve bağlılık kaynağı olarak görürler. Aile üyeleri, hem iyi zamanları kutlamak hem de kötü zamanlarda duygusal destek vermek, onaylamak, teşvik etmek için birbirleriyle vakit geçirmeye değer verirler (Orthner ve ark., 2004; Wiley, Warren, & Montanelli, 2002), ve açık, duygusal paylaşma (Conger & Conger, 2002), pürüzsüz bir iletişim ve işbirlikçi problem çözüme işleriyle ilgilendirler (Cox & Davis, 1999). Sonuçta, bu ailelerin çocuklarına kendilerini duygusal olarak nasıl ifade edebilecekleri, stresli bir durumda nasıl sakin olabilecekleri, çatışmaları nasıl çözebilecekleri, işbirlikçi problem çözmeyle nasıl uğraşabilecekleri ve kişisel olarak zor bir durumla karşılaştıklarında başkalarını suçlamaktan ziyade kendi duygu ve davranışları için nasıl sorumluluk alabilecekleri öğretilir.

3.1. Duygusal Yakınlık ve Aitlik. Başarılı öğrencilerin aileleri birbirlerine karşı çok fazla sıcaklık, sevgi ve duygusal destek göstermektedir. Bu aileler birbirleriyle duygusal yakınlıklarını paylaşılan aile törenlerinde, aile kutlamalarında, manevi ve geleneksel konularda göstermektedir (Clark, 1983; Crosnoe ve ark., 2002; McCubbin & McCubbin, 1996; Orthner et al., 2004). Örneğin Clark, sevgiyi ve “iyi zaman geçirmeyi” paylaşmak için aile üyelerine bir araç olarak hizmet eden aile kutlamalarının yanı sıra, saç yapma ve şekil verme, tırnak kesme ve parlatma, banyo ve masaj yapma, dans etme ve şarkı söyleme, hikaye anlatma, televizyon izleme, bakkal alış-verişi yapma, favori yemeklerini pişirme, servis yapma, yemek yeme ve fıkralar anlama gibi aile ilişkilerini de tanımlamaktadır. Bunlar aynı zamanda (a) çocuğun kişi olarak önemini geçerli kılmak, (b) çocuğa kendisinin sevildiğini, değer verildiğini ve anlayış gösterildiğini ifade etmek, ve (c) çocuğun sakinleştirilmesi, güvence verilmesi, ön ayak olunması ve korunması için mükemmel fırsatlardır (Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998; Wiley ve ark., 2002). Ayrıca aile üyeleri bir kriz sırasında düzenli olarak pratik ve duygusal destek veriler ve gerçek bir destek ağı oluştururlar. Araştırmacılar (Garmezy, 1981; Snow ve ark., 1991), özellikle çocuğun yetişkinler tarafından desteklenmesi ve bağımsız becerilerle eğitilmesi olmak üzere evdeki duygusal iklimin, çocuğun başarı

motivasyonlarının yanı sıra kendine saygı duymasını geliştirmeye de büyük oranda katkı sağladığını belirtmektedir.

3.2. Açık, Duygusal Paylaşım. Başarılı öğrencilerin aileleri sık sık çocukların kendi güçleri ve eşsizlikleri ile ilgili destekleyici mesajlar verdiği konuşmalar yaparlar (Conger & Conger, 2002). Ayrıca, aile üyeleri bir bire karşı empati gösterirler ve kriz dönemlerinde duygusal olarak destek verirler (Conger & Conger; Conger & Elder, 1994). Üstelik aile üyeleri birbirlerini yetenekli, başarılı, temelde beyin, beden ve ruh olarak sağlıklı kişiler olarak görürler (Orthner ve ark., 2004; Wiley ve ark., 2002). Ebeveynler her bir çocuğun bireysel olarak güçlü olarak düşünür ve her çocukla ilgili sözel ve sembolik olarak olumlu değerlendirmelerde bulunurlar (Clark, 1983; Edin & Lein, 1997; Secombe, 2002). Bu aile değerlendirmelerinin geneli çocuğun algılandığı, içselleştiği ve sonunda tanımlandığı öz imajını oluşturur.

3.3. Net İletişim. Bu aileler birbirleriyle iletişimde net bir iletişim kullanırlar. Söylenen ile yapılan şey arasında tutarlılık vardır. Ayrıca birbirleriyle ilgili kişisel korkular, stresler, eleştiriler, şikayetler ve diğer duyguları gizlemekten ziyade onları tartışırlar. Yine, yetişkinler çocukların anlayabileceği şekilde üstü kapalı durumları çocukları için netleştirir, kendi beklentileri ve duygularını açıklar ve çocuklarını ailenin karar vermede ve problem çözmede bir katkısı olması ve kendi korku ve düşüncelerini açıklaması için teşvik eder (Conger & Conger, 2002).

3.4. İşbirlikçi problem çözme. Aile birlikteliği ve destek ruhu pozitif iletişim ve paylaşılan problem çözme ile çatışmanın üstesinden gelme yoluyla başarılı öğrencilerin ailelerinde görünür (Clark, 1990; Conger & Conger, 2002; Cox & Davis, 1999). Aile ilişkileri son derece çatışmacı değildir. Bunun yerine aileler genelde evde hoş bir hava oluşmasını destekleyerek ve ebeveyn-çocuk duygusallığının tamir edilemez uyumsuzluk ve nefrete yol açacak şekilde bozulmasına izin vermeyerek bir kontrol düzeyi oluştururlar ve mantıklı işbirliği ve uzlaşmaya dayalı bir ilişki sürdürürler (Clark). Bu, çocuğun düzenli olarak sözel rahatlama, övgü, kucaklaşma, öpme, gülümseme, gösteri, yardımlaşma, talimat verme, sorgulama ve tepkisel davranışlar içeren iletişim olaylarıyla ve geleneklerle ilgilenmesiyle başarılıdır. Araştırmacılar, (Edin & Lein, 1997; Orthner ve ark., 2004; Secombe, 2002) ekonomik olarak zorluklarla karşılaşıldığında bile esnek ailelerin problemi çözmede birbirlerine güvendiklerini ve birbirine yaklaştıklarını ve destek olduklarını gözlemlemişlerdir.

4. ÖRGÜTSEL KALIPLAR

Akademik olarak başarılı olan çocuklar genelde net olarak örgütlenen ve aile üyelerinin ilişkilerinin uygun olduğu ve iyi tanımlandığı ailelerden gelmektedir. Ebeveynler aile ile güçlü bir koruyuculuk dayanışma oluşturmada, çocukları arasında işbirlikçi ilişkileri geliştirmede ve aile ve toplum üyeleriyle ileri düzeyde

güç bir sosyal destek ağı oluşturmada aktif liderlik yaparlar (Conger & Conger, 2002; Edin & Lein, 1997; Furstenberg et al., 1999).

4.1. Güçlü Liderlik ve Net Beklentiler: Başarılı öğrencilerin ailelerinde ebeveynler ve çocuklar için farklı rol beklentileri ve güç farklılıkları bulunmaktadır (Clark, 1983; Conger & Conger, 2002; Edin & Lein, 1997; Furstenberg ve ark., 1999). Ebeveynler kendilerini çocuklarının akademik ve sosyal gelişimini korumak ve yardımcı olmak için öncelikli olarak haklı ve sorumlu olarak tanımlarlar. Ayrıca, kimin görevli, kimin sorumlu olduğunu tanımlayan aile koruyucu ittifakını oluşturmuş aileler arasında güçlü bir dayanışma bulunmaktadır. Ailede ve toplumda yetişkinler çocukların davranışları ile ilgili beklentileri konusunda düzenli ve tutarlı olarak iletişim kurarlar. (McCubbin & McCubbin, 1996). Ebeveynler ile çocuklar ve ebeveynler arasında düşük düzeyde çatışma yaşanır. Bunun yerine çocuklar ebeveynlerinin karşı bir etkinlik bağlamında karar verme yetkilerini kabul ederler.

4.2. Sıkı Fakat Dostça Bir Ebeveynlik Tarzı: Üstün başarılı ailelerdeki en çarpıcı özelliklerden birisi de gösterilen ebeveynlik tarzıdır. Ebeveynler çocuklarının nerede olduklarını bilirler ve çocuğun zamanını yapılandırmada güçlü bir destek sağlar. Okuldayken veya dışarıda çocukların davranışları üzerinde belirli ve tutarlı zaman ve yer sınırları oluştururlar (Clark, 1983; Crouter et al., 1990; Steinberg, Lamborn, Dornbush, & Darling, 1992). Çocuklar, çocukluk ve gençlik döneminde, okul öncesi, sonrası, akşam ve hafta sonu etkinliklerini kapsayan rutin günlük ve haftalık programa sahiptir. Ebeveynler, ev dışındaki çevrenin niteliklerine ve çocuğun gelişim veya olgunluk düzeyine bağlı olarak "sosyal olarak kabul edilebilir" ev dışı çevre ve etkinlikleri tanımlayan kuralları dikkatli bir şekilde oluştururlar. Yine aynı zamanda sadece duyurup itaat beklemek yerine bu beklentileri çocukları için mantıklı olmasına çalışırlar (Clark, Dornbush & Ritter, 1992).

Bazı araştırmacılar tarafından yetki olarak adlandırılan bu ebeveynlik tarzı, değişik araştırmacılar tarafından çocuklardaki sosyal ve akademik başarının yüksek düzeyleriyle son derece ilişkili olduğu belirtilmiştir (Baumrind, 1973, 1991; Dornbush & Ritter, 1992; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, & Dornbush, 1994). Örneğin, 14 ve 17 yaşlarında 7.836 öğrenci ve 2.996 ebeveyninden topladığı bilgileri kullanarak Dornbush ve arkadaşları, öğrencinin akademik performansının ebeveyn sıcaklığı ve istekliliği açısından farklı olan özel ebeveynlik tarzıyla ne kadar ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır (örn. güvenilir ebeveynler istekliliği çok sıcaklıkta az, otoriter ebeveynler her iki boyutta da fazla, hoş görülmesi ebeveynler sıcaklıkta fazla isteklilikte daha düşük ve ihmalkar ebeveynler her ikisinde de düşüktü).

Bu araştırma bulguları, bir takım etnik gruplardaki ebeveynlik tarzları ile akademik başarı arasındaki ilişkileri tam olarak anlayamadığımızı göstermektedir. Ancak, geniş bir uygulama alanı bulan bir örnek, yetkilerini çocuğun idaresi standartlarını ve kurallarını açık ve düzenli olarak açıklayarak deneyen ancak yine

çocukları için makul standartlar oluşturma gayretinde olan otoriter ebeveynlerin okulda başarılı olan çocuklar yetiştirme eğiliminde olmalarıdır. Belki de bu, evde ne yapması gerektiğini bilen çocukların okulda yetişkinlerin talimatlarını ve istedikleri şeyleri anlayıp yerine getirmenin daha kolay olduğunu bilmesindedir.

Güçlü Sosyal Ağ: Üstün başarılı öğrencileri olan ebeveynlerin amacı çocuklarının okullarındaki personel ile de ilişkileri geliştirmek ve onların eğitiminde okulun verimliliği/başarısı üzerine büyük ilgi duymaktadır(Eccles & Harold, 1996). Çocuklarının gelişimini kontrol etmek için okul tarafından davet edilmeseler bile okulu ziyaret ederler. Etkin olarak çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının ve imkanlarının karşılanmasını savunurlar. Yine bu aileler, çocuklarını yetiştirirken onlara yardımcı olmak için kendi ailelerinde ve toplumda güçlü bir sosyal destek ağı oluşturmaya çalışırlar. Bu sosyal ağlarda, anne babalar göz, kulak olması için diğer çocuklardan, komşulardan ve arkadaşlardan etkin olarak destek isterler (Barber & Eccles, 1992; Ensminger & Slusarcick, 1992). Açıkçası bu stratejinin etkili olmasının ebeveynler ve onların destekleyici yetkileriyle açık ve tutarlı bir ilişkisi vardır(Salem, Zimmerman, & Notaro, 1998). Yine de, toplumun bu sosyal desteğinin algılanması düşük gelirli aileler için güçlü bir destek kaynağı olarak görünmektedir. Yakın çevredeki kişilerarası ilişkiler güçlü olduğu zaman, ebeveynler genelde toplumun bir parçası olmasını sağlamak için çocuklarının organize programlara katılmasını isterler (Conger & Conger, 2002; Furstenberg ve ark., 1999).. Ayrıca bu güvenlik ve ait olma duygusu ebeveynlerin etkinlik algılamalarını dolayısıyla ebeveynlik uygulamalarını arttırmıştır(Jackson, 2000).

5. ÖĞRENME FIRSATLARI

Akademik başarıdaki ailenin etkili işlevi çocuklarının öğrenmelerini desteklemek için özel ev içi rutinlerini geliştirme tarzlarında çok belirgin olarak görülmektedir. Ebeveynler çocuklarının mevcut okul performansları üzerine sık, sık konuşmalar yaparak gelişimlerinin izlemekle kalmazlar, aynı zamanda (Clark, 1983, 1990; Eccles & Harold, 1996; Sui-Chu & Williams, 1996; Wigfield ve ark., 1998). Bu etkinlikler, ebeveynlerin çocuklarına bilerek oyun yoluyla öğretiminden, ev ödevlerini takip etmelerine ve onların boş zamanlarını kullanımına, onlara kitap okuma ya da hikaye anlatmaya veya diğer öğrenme etkinliklerini kadar değişir. Ayrıca bu ebeveynler sık, sık çocuklarının özen gösterme, bağımsızlık ve özveri gibi şeyleri öğrendiği ev işleri ve boş zaman etkinlikleriyle uğraşmalarını sağlarlar. Bu evde öğrenme etkinliklerinin her birinde ebeveynler çocuklarına sık, sık sözel olarak destek verip överek ve onlara düzenli olarak dönüt sağlayarak pozitif ve etkili bir deneyim oluştururlar.

Başarıya destek olan aile rutinlerini geliştirilmesi: Üstün başarılı çocukları olan aileler çocuklarının öğrenmesine aktif olarak katılmayı isterler(Eccles & Harold, 1996; Sui-Chu & Williams; 1996; Wigfield ve ark., 1998). Küçük çocukları olan aileler genelde duygusal benzetim, yol çizerek öğrenme, sıralama, sınıflandırma ve ezberleme gibi öğrenme etkinliklerini kullanırlar. Çocuklarının büyüdüğünde

ebeveynler bunu yerine çocuklarının ilgisini keşfetmeye çalışırlar, onların yaparak öğrenmelerini desteklerler ve mevcut problemlerin çözümde kendi geçmiş deneyimlerinden sistematik olarak yararlanarak yardımcı olurlar (Clark, 1983; Eccles & Harold). Ayrıca bu ailelerde anne babalar genelde çocuklarının sosyal olarak karmaşık problemlerle kendilerinin uğraşabilmeyi öğretmek eğitmeye çalışırlar. Son olarak, üstün başarılı çocukları olan ailelerde ev ödevi ve araştırma düzenli olarak yapılır ve hemen, hemen hepsi akşamın erken saatlerinde yapılır (Clark; Snow ve ark., 1991). Bu ailelerde öğrenciden ödevlerini tamamlamada sorumluluk alması ve okulla ilgili görevlere yeterli zaman ve enerji ayırması beklenir. Yine de, aileler ödevlerin yapıldığını görmeyen ve çocuklarının bunları yeterince yapabildiğinden emin oluncaya kadar onlara kılavuzluk yapmanın kendi görevleri olduğuna inanırlar.

5.1. Açık Beceri Öğretimi: Üstün başarılı öğrencilerin ebeveynleri, evde görevleri ve yapılacak işleri organize ederek öğrenme fırsatlarını nasıl oluşturabileceklerinin bilincindedir Taylor & Dorsey-Gaines, 1988). Bu gibi ev etkinlikleri iki genel kategoriye ayrılabilir: (a) özel bilgi veya akademik becerilere götürdüğüne inanılan bilinçli etkinlikler ve (b) eğlence için aile üyelerinin katıldığı etkinlikler dolaylı öğretim için bir fırsattır. Ev işleri ebeveynlerin çocuklarına liderlik becerileri, zaman kullanımı, para kullanımı ve bütçe teknikleri, okuma becerileri ile problem çözüme becerilerini öğrettiği fırsatlardır. Örneğin, çocuğun bir liderlik rolü almadan önce ebeveyn onun iyi bir şekilde algılayacağı tarzda özel işleri dikkatli bir şekilde organize edip çocuğun rollerini ve işlevlerini açık bir şekilde açıklayabilir. Bu tür rutin liderlik rolü alma, çocuğun daha kapsamlı sorumluluk alma rolünü benimsemeyi öğrenirken, onun yetişkinlerin beklentileri doğrultusunda daha iyi beceri geliştirmesine imkan sağlar (Clark, 1983; Conger & Conger, 2002; Crosnoe ve ark., 2002).

6. SONUÇ

Özet olarak, hatalara odaklanmak yerine aile bağlarını oluşturacak yollar aramamız gerekmektedir. Hemen, hemen bütün aileler çocuklarının en iyi olmasını isterler. Epstein (1995), yürütülmesi uygun ve bütün ailelere uyan, aile hayatının ihtiyaçlarını ve gerçeklerini de hesaba kattığını kastederek okul programların "aile dostu" dostu olarak görmüştür. Okul danışmanlığında bir aileye uygun program kullanmanın yararı akademik performansı arttırdığı görülen bu aile süreçlerinin, ekonomik ve sosyal kaynakları ne olursa olsun bütün aileler için müsait olmasıdır. Bu aynı zamanda, farklı ailelerin çocuklarının akademik başarısını arttıran etkinlik türlerine katkı sağlamak için değişik kaynaklara sahip olduğunu da onaylayan aileye uygun müdahale modeliyle de tutarlıdır.

Ancak, aile esnekliğine hitap eden okul danışma programları oluşturmanın zorluklarından biri de engellenen okul danışmanının görüşüdür ki bu çabalar da "yapılacak bir başka şey" anlamına gelmektedir. İlave sorumluluklar getirerek okul danışmanına yük olmaktan ziyade, bir danışmanın asıl amacının, çocuklarının kritik

eğitim s¼recinde okulu ailelerle birleştiren bir atmosfer oluşturarak civardaki diğer okul personeliyle işbirliğini geliştirmek olduğuna inanıyoruz. Aileye uygun yaklaşımı okul danışmanlık programlarına uydurma çabasının bir b¼l¼m¼ (a) okul sisteminin t¼m unsurlarına inanmak ve onların değerlerini aık olarak telaffuz etmek ve (b) bunları kolaylaştırmakta yatmaktadır.

KAYNAKLAR

- ASPINWALL, L., RICHTER, L., & HOFFMAN, R.** Understanding how optimism works: An examination of optimists' adaptive moderation of belief and behaviour. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC: American Psychological Association, ss. 217-238, 2001.
- BARBER, B. L., & ECCLES, J. S.** Long-term influences of divorce and single parenting on adolescent family- and work-related values, behaviors, and aspirations. *Psychological Bulletin, 111*, ss. 108-126, 1992.
- BAUMRIND, D.** The development of instrumental competence through socialization. In A. Pick (Ed.), *Child psychology: Minnesota symposium on child psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates, vol. 7, ss. 3-46, 1973.
- BAUMRIND, D.** Parenting styles and adolescent development. In R. M. Lerner, A. C. Petersen, & I. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopaedia of adolescence*. New York: Garland, ss.52-60, 1991.
- BEMPECHAT, J.** *Against the odds: How "at risk" students EXCEED expectations*. San Francisco: Jossey-Bass-1998.
- BUGENTAL, D. B., Blue, J., & Cruzcosa, A.** Perceived control over care-giving outcomes: Implications for child abuse. *Developmental Psychology, 25*, ss. 532-539, 1989.
- Carnegie Council on Children, *Great transitions: preparing adolescents for a new century*. New York: Carnegie Corporation of New York-1995.
- CLARK, R.** *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail* Chicago: University of Chicago Press-1983.
- CLARK, R.** Why disadvantaged students succeed: What happens outside school is critical. *Public Welfare, Spring*, ss. 17-23, 1990.
- CONGER, R. D., & CONGER, K.J.** Resilience in Midwestern families: Selected findings from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage and the Family, 64*, ss. 361-373, 2002.

-**CONGER, R. D., & ELDER, G. H.** *Families in troubled times*. New York: Aldine de Gruyter-1994.

- COX, R. R., & DAVIS, L. L.** Family problem solving: Measuring an elusive concept. *Journal of Family Nursing, 5*, ss. 332-360, 1999.
- CROSNÖE, R., MISTRY, R. S., & ELDER, G. H.** Economic disadvantage, family dynamics, and adolescent enrollment in higher education. *Journal of Marriage and the Family, 64*, ss. 690-702, 2002.
- CROUTER, A., MCDERMID, S., MCHALE, S., & PERRY-JENKINS, M.** Parental monitoring and perceptions of children's school performance and conduct in dual and single-earner families. *Developmental Psychology, 26*, ss. 649-652, 1990.
- DORNBUSH, S., & RITTER, R.** Home-school processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures. In S. L. Christenson & J. C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence*. Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists, ss. 111-125, 1992.
- DORNBUSH, S., RITTER, P., LEIDERMAN, R, ROBERTS, D., & FRALEIGH, M.** The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development, 58*, ss. 1244-1257, 1987
- ECCLES, J. S., & HAROLD, R. D.** Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates-1996.
- EDIN, K., & LEIN, L.** *Making ends meet: How single mothers survive welfare and low-wage work*. New York: Russell Sage Foundation-1997.
- ENSMINGER, M. E., & SLUSARCICK, A. L.** Paths to high school dropout: A longitudinal study of a first grade cohort. *Sociology of Education, 65*, ss. 95-113, 1992.
- EPSTEIN, J. L.** School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan, 76*, ss. 701-713, 1995.
- FURSTENBERG, F., COOK, T. D., ECCLES, J., ELDER, G. H., & SAMEROFF, A. J.** *Managing to make it: Urban families and adolescent success*. Chicago: University of Chicago Press-1999.
- FALUDI, S.** *Backlash: The undeclared war against American Woman*. New York: Anchor Books-1991.

-GARMEZY, N. Children under stress: Perspectives on antecedents and correlates of vulnerability and resistance to psychopathology. In A. I. Rabin, J. Aronoff, A. M. Barclay, & R. A. Zucker (Eds.), *Further explorations in personality*. New York: Wiley Interscience, ss. 132-157, 1981.

-HERZOG, E., & SUDIA, C. Children in fatherless families. In B. Caldwell & H. Ricciuti (Eds.), *Child development and social policy*. Chicago: University of Chicago Press, ss. 132-141, 1973.

-HETHERINGTON, E., FEATHERMAN, D., & CAMARA, K. *Cognitive performance, school behavior, and achievement of children from one-parent households*. Washington, DC: National Institute of Education-1982.

-HURRELMAN, K. (Ed.). *International handbook of adolescence*. Westport, CT: Gree Wood Press-1994

-JACKSON, A. P. Maternal self-efficacy and children's influence on stress and parenting among single black mothers in poverty. *Journal of Family Issues*, 21, ss. 3-16, 2000.

-KELLAGHAN, T., SLOANE, K., ALVAREZ, B., & BLOOM, B. *The home environment and school learning: Promoting parental involvement in the education of children*. San Francisco: Jossey Bass-1993.

-LAM, S. R. *How the family influences children's academic achievement*. New York: Garland Publishing-1997.

-MACHIDA, S., TAYLOR, A., & KIM, J. The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in Head Start families. *Family Relations*, 51, ss. 176-184, 2002.

-MARJORIBANKS, K. *Families and their learning environments: An empirical analysis*. London: Routledge and Kegan Paul-1979.

-MCCUBBIN, M., BAILING, K., POSSIN, R., FRIERDICH, S., & BRYNE, B. Family resiliency in childhood cancer. *Family Relations*, 51, ss. 103-111, 2002.

-MCCUBBIN, M., & MCCUBBIN, H. Resiliency in families: A conceptual model of family adjustment and adaptation in response to stress and crisis. In H. McCubbin, A. Thompson, & M. McCubbin (Eds.), *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation--inventories for research and practice*. Madison, WI: University of Wisconsin System, ss. 1-64, 1996.

-MILLER, J.B. *The development of women's sense of self*. Wellesley, MA: Stone Center for developmental Services and Studies, Wellesley College-1994

-MURRY, V. B., BRODY, G. H., BRON, A., WISENBAKER, J., CUTRONA, C., & SIMPSON, R. Linking employment status, maternal psychological well-being, parenting and children's attributions about poverty in families receiving government assistance. *Family Relations*, 51, ss. 112-201, 2002.

-PIPLER, M. *Reviving Ophelia: saving the selves of adolescent girls*. New York: Agrosset/Putnam Books-1994.

-PIPLER, M. *The shelter of each other: Rebuilding our families*. New York: Agrosset/Putnam Books-1996.

-RUTTER, M. & SMITH, D. (Eds.). *Psychosocial disorders in young people: Time trends and their causes*. New York: Wiley-1995.

-ORTHNER, D. K., SAMPEI, H., & WILLIAMSON, S. A. The resilience and strengths of low-income families. *Family Relations*, 53, ss. 159-167, 2004.

-QUEIRO-TAJALLI, I., & CAMPBELL, C. Resilience and violence at the macro level. In R. R. Greene (Ed.), *Resiliency: An integrated approach to practice, policy, and research*. Washington, DC: NASW Press, ss. 217-240, 2002.

-SALEM, D. A., ZIMMERMAN, M. A., & NOTARO, P. C. Effects of family structure, family process, and father involvement on psychological outcomes among African American adolescents. *Family Relations*, 47, ss. 331-341, 1998.

-SCHEILER, M. F., & CARVER, C. S. Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, ss. 201-228, 1992

-SECCOMBE, K. Beating the odds versus changing the odds: Poverty, resilience, and family policy. *Journal of Marriage and the Family*, 64, ss. 384-394, 2002.

-SELIGMAN, M. *Learned optimism*. New York: Knopf-1991.

-SELIGMAN, M. *The optimistic child*. New York: Houghton Mifflin-1996.

-SIGEL, I. E., MCGILLICUDDY-DELISI, A.V., & GOODNOW, J. J. (Eds.). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed.). Hillsdale, NY: Erlbaum-1992.

-SNOW, C., BARNES, W., CHANDLER, J., GOODMAN, I., & HEMPHILL, L. *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press-1991.

-STEINBERG, L., LAMBORN, S. D., DARLING, N., MOUNTS, N. S., & DORNBUSH, S. M. Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, ss. 754-770, 1994.

-STEINBERG, L., LAMBORN, S. D., DORNBUSH, S. M., & DARLING, N. Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, ss. 1266-1281, 1992.

-SUI-CHU, E. H., & WILLIAMS, J. D. Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, ss. 126-141, 1996.

-TAYLOR, D., & DORSEY-GAINES, C. *Growing up literate*. Portsmouth, NH: Heinemann-1988.

-WALBERG, H. J. Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65, ss. 397-400, 1984.

-WALSH, F. *Strengthening family resilience*. New York: Guilford Press-1998.

-WALSH, F. Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42, ss. 1-18, 2003.

-WIGFIELD, A., ECCLES, J. S., & RODRIGUEZ, D. The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23, ss. 73-118, 1998.

-WILEY, A. R., WARREN, H. B., & MONTANELLI, D. S. Shelter in a time of storm: Parenting in poor rural African American communities. *Family Relations*, 51, ss. 265-273, 2002.

İletişim Adresi:

Dr. Ayşe Dilek Öğretir

Gazi Üniversitesi, Meslek Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü
Beşevler Ankara

ogretir@gazi.edu.tr

BİLGİ TOPLUMUNDA EĞİTİM OLGUSU

Nesrin AKINCI ÇÖTOK

Araştırma Görevlisi

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD.

ÖZET

Geçmişten günümüze düşünürler tarafından ortaya konan tüm toplum tiplerinin kendine has karakteristikleri söz konusudur. Farklılaşan bu toplum tiplerinin yapılarında her olgu da farklı özellikler taşır. Dolayısıyla toplumsal yapıya da en fazla yön veren ve yine toplumun dinamiklerinden de en fazla etkilenen olguların başında da eğitim olgusu gelmektedir. Bu olgu her toplum tipinde farklı bir görünüm sergilemektedir. Özellikle sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitim olgusunda büyük değişimler söz konusu olmuştur. Bu değişimler eğitim olgusunun, içinde bulunduğu toplumsal yapıya göre şekillenmesinden kaynaklanmaktadır.

Bilgi toplumunda eğitim daha fazla önem kazanmakla beraber daha çok gözden geçirilmesi gereken bir olgu olarak değerlendirilmiştir. Bilgi toplumunda diğer toplum tiplerinin aksine eğitimde büyük değişimler söz konusudur. Eğitim çağa uygun olarak yapılandırılmaya çalışırken, eğitimdeki tüm unsurlar da bu değişime uygun şekilde uyarlanmıştır.

Çalışmada amaç bilgi toplumuyla eğitimde yaşanan değişimleri ve bu toplum tipine geçiş sürecinde eğitimin dinamiklerini ortaya koymak, eğitimin değişen yüzünü açıklamaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi toplumu, Sanayi toplumu, Eğitim

ABSTRACT

All society types, that have been asserted by many social scientists, have many characteristic properties. The phenomenons in these society types show different characteristic properties. Education phenomenon directs the social structure and vice versa. Education phenomenon show different properties in different societies especially in the transition from industry society to information society.

Education gains more important role in information society. Therefore it has been revised continuously. Education is trying to be changed according to information society.

The aim of this study is to explain the changes in education phenomenon in information society.

Key Words: Information society, Industry society, Education